



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE REALEZA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

JÉSSICA PAULETTI

**DA CONCEPÇÃO À CONCRETIZAÇÃO: O CASO DA CONTEXTUALIZAÇÃO
DE ENSINO ENTRE OS PROFESSORES DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO NO
CAMPO NA MICRORREGIÃO DE FRANCISCO BELTRÃO – PR**

**REALEZA
2015**

JÉSSICA PAULETTI

**DA CONCEPÇÃO À CONCRETIZAÇÃO: O CASO DA CONTEXTUALIZAÇÃO
DE ENSINO ENTRE OS PROFESSORES DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO NO
CAMPO NA MICRORREGIÃO DE FRANCISCO BELTRÃO – PR**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licencianda em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof. Ms. Sandra Maria Wirzbicki

Coorientadora: Prof. Ms. Marilisa Bialvo Hoffmann

REALEZA

2015

JÉSSICA PAULETTI

**DA CONCEPÇÃO À CONCRETIZAÇÃO: O CASO DA CONTEXTUALIZAÇÃO
DE ENSINO ENTRE OS PROFESSORES DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO NO
CAMPO NA MICRORREGIÃO DE FRANCISCO BELTRÃO – PR**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licencianda em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Ms.Sandra Maria Wirzbicki

Coorientadora: Prof. Ms.Marilisa Bialvo Hoffmann

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristiane de Quadros - UFFS

Prof. Dr. Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia - UFFS

Prof.^a Ms. Bárbara Tobaldini- UFFS

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial meus adorados pais Odacir e Salete Pauletti e minha doce irmã Jaqueline Pauletti pelo apoio em todas as minhas decisões.

Aos agricultores, que como meus pais, lidam diariamente para sobreviver no campo e fazer dele um lugar bom de viver.

A esta universidade, seu corpo docente e técnicos que qualificaram minha formação.

A professora Marilisa Bialvo Hoffmann, que colaborou ao longo do processo.

A minha orientadora, Sandra Maria Wirzbicki, pela dedicação, paciência e colaboração nesse trabalho.

Ao meu querido Sensei, Emerson Martins que me proporcionou além do Jiu Jitsu boas conversas que tornaram minha estadia em Realeza mais agradável.

Aos meus colegas, amigos e outras tantas pessoas especiais que colaboraram nessa jornada, com palavras de incentivo e gestos nobres.

Por fim, não menos importante, a minha nona Terezinha Biazus (*in memória*) por todo amor expressado por mim e conselhos para seguir nos estudos, é a mais doce lembrança que me motiva a continuar.

**ESTE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO SEGUE AS NORMAS DA
REVISTA “ALEXANDRIA” - UFSC (EM ANEXO)**

DA CONCEPÇÃO À CONCRETIZAÇÃO: O CASO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DE ENSINO ENTRE OS PROFESSORES DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO NO CAMPO NA MICRORREGIÃO DE FRANCISCO BELTRÃO – PR

JÉSSICA PAULETTI ¹ e SANDRA WIRZBICKI ²

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Realeza) paulettijessica@gmail.com

² Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Realeza) sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

RESUMO. As discussões em torno da Educação no Campo são recentes e revelam diversos olhares a esse espaço. A pesquisa delimitou-se em entender qual a concepção de contextualização no ensino entre professores de Biologia da Educação no Campo, contemplando um colégio estadual de Realeza. A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica, entrevista semi-estruturada aberta e observações, sendo que os dados coletados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados e discussões possibilitaram organizar categorias como realidade, autonomia, comunidade e transposição didática, demonstrando que há certa limitação por parte dos professores na definição e concretização na sala de aula do que seria contextualização no ensino. A intenção da pesquisa foi levantar aspectos relevantes da concepção e prática da contextualização no ensino do Campo, possibilitando reflexões sobre a formação inicial e continuada dos professores, bem como a fragmentação do currículo e o distanciamento dos sujeitos com os objetivos da Educação do Campo

ABSTRACT. The discussions around the education in the field are recent and show different views to this educational space. The research delimited in which understand the concept of contextualization in teaching between biology teachers contemplating a state school in Realeza. The methodology used literature and documentary, in addition to interview semi-structured open and observations, and the collected data were analyzed by Discursive Textual Analysis (DTA). The results and discussions enabled discourse about categories such as reality, autonomy, community and didactic transposition, demonstrating that there is a certain limitation on the part of teachers in the definition and implementation in the classroom than would contextualization in teaching. The intention of the research was not aiming right and wrong, but warn of the initial and continuing teacher as well the fragmentation of the curriculum and distancing the objective of Education in the field with those guys.

Palavras-chaves: Educação no Campo; contextualização no ensino; formação docente.

Key-words: Education in the field; contextualization in teaching; teacher training

1 Breve histórico sobre a Educação no Campo e seus aparatos legais

De forma geral, a educação por tempos foi/está pensada e fadada aos gostos capitalistas, com a possibilidade de poucas políticas públicas voltadas a EC considerando que “para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola” (ANTONIO; LUCINI,

2007, p.178), essa colocação reflete o pensamento das pequenas alterações ao longo dos anos, em que não se cogitava em primeira instância que indivíduos do campo necessitavam de ensinamentos, afinal, o cultivo da terra merecia mais atenção braçal.

Ao longo da história, algumas questões influenciaram na composição e no pensamento de como potencializar as escolas do campo, iniciativas de sindicatos, organizações anarquistas, Estado Novo e outros diferentes movimentos foram se constituindo e agregando ideias a causa. Na década de 80, altera-se o termo educação “rural” para “ educação no campo”, essa aparente troca revela a vontade de demonstrar a importância da implantação da Educação no Campo (EC), com a intencionalidade de que a comunidade possa discutir e planejar os trabalhos no local e na escola (ANTONIO; LUCINI, 2007).

As mudanças no pensamento de que o campo faz parte da sociedade e, logo, possui os mesmos direitos, ocorreram em grande parte, pelos movimentos sociais, que na angústia de precisarem de condições mínimas de sobrevivência moveram lutas coletivas em prol dos sujeitos envolvidos na causa, as inquietações da realidade caótica permitiram transformações, sendo que a implantação de políticas públicas para esse setor foi ocorrendo aos poucos. (VERDÉRIO, et al., 2012).

Devido a luta dos movimentos sociais pela reforma agrária, a EC surge como crítica ao cenário da educação, da agricultura, dos direitos existentes, não apresenta um momento definido de começo, é um movimento real que visa sanar angústias, versar por ideais e propostas contínuas (CALDART, 2009). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) propõe que a educação básica deve ser ofertada à população rural, manifestando que cabe as instituições se adequar as especificidades de cada região, priorizando conteúdos, metodologias, calendário escolar adequado às fases agrícolas e respeito à natureza (BRASIL, 1996). Outros documentos importantes são Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (BRASIL, 2001), o decreto nº 7.352, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 2010) neles são consideradas as ligações dos indivíduos com o meio rural, bem como a necessidade de valorização desses sujeitos, além da preocupação acerca da formação de professores.

Baseados em tais aspectos legais, em âmbito escolar, criaram-se os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) com especificidades para a EC. Um dos pontos levantados pelo PPP da escola pesquisada é a função da escola trabalhar os conhecimentos historicamente formulados, com a intenção de possibilitar aos alunos compreender, agir e analisar a realidade em que está inserido, com capacidade de interferir nessa.

O sudoeste paranaense apresenta-se como local ocupado por famílias que descendem de

uma miscigenação de etnias caboclas e euro brasileira, compondo-se de agricultores familiares que possuem propriedades de pequeno e médio porte. Políticas engajadas pelos movimentos sociais são marcas registradas nessa região, por meio desses existem fóruns/encontros de discussões sobre o desenvolvimento regional. Dessas discussões surgem a necessidade de mais escritos, na perspectiva de que os recortes possibilitem entender o todo da EC. É indispensável a realização de pesquisas, por exemplo, nas universidades, sendo preciso olhar a formação dos profissionais, políticas, materiais didáticos, entre outros quesitos de direito a esse povo (RECH, BORGES, 2011).

1.2 O ser/estar professor nas escolas no campo e sua relação com a contextualização no ensino

O professor tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem seja na educação urbana ou no campo, sendo desafiado diariamente pelas situações que vivencia. Ensinar não é apenas repassar informação ou transferir conhecimento, é uma atitude chave de formar pessoas que possam transformar a sociedade (FREIRE, 1996). Conforme apresentado na LDBEN, a educação está atrelada aos processos formativos, vínculo social e de trabalho, possibilitando esse direito por meio das instituições escolares que precisam atender o pluralismo dos estudantes.

Nesse sentido, a escola no campo tem características próprias, mas não é obrigatoriedade diferenciá-la das demais, o objetivo da EC visa a construção de uma escola com lições de democracia, em um cenário público e de qualidade, respeitando a realidade e as necessidades dos sujeitos locais (PARANÁ, 2010).

A escola é um dos objetos principais da EC, que precisa se desenvolver na intenção de ajudar os sujeitos no processo de humanização, não fazendo o trabalho sozinha ou criando um modelo unificado/padrão de escola, mas conhecendo os sujeitos nela envolvidos (CALDART, 2008). Além de que na EC, destaca-se que os processos de luta e de resistência no campo não compõem o local que apenas acolhe as práticas educativas como práticas sociais, ele se constitui, por meio de suas múltiplas atividades, estruturas de poder, de direito, de conhecimento (JESUS, 2004).

Dentre os vários papéis do professor, um deles está relacionado ao trabalho atrelado a contextualização no ensino, nos diferentes níveis da Educação Básica. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental essa preocupação é evidente, em diferentes momentos se propõe a utilização da contextualização nas abordagens pedagógicas, destacando que os conteúdos devem estar relacionados com as diferentes realidades. O item de conteúdos, integração e abordagens, apresenta: “Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos”

(BRASIL, 2010, p.7).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em termos de contextualização as escolas precisam trabalhar o conhecimento transpondo pela didática a prática do aluno, para que ele construa significados dos conteúdos abordados, aproximando situações da realidade do aluno ao exercício do trabalho e cidadania (BRASIL, 1998). Isso não é algo simples de desenvolver, uma vez que: “Contextualizar implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção que se faz e refaz” (MENEZES; ARAUJO, s/d, p. 07).

A abordagem do cotidiano não deve ser algo imediatista, há de se pensar nessa relação nas diferentes fases da aprendizagem, criando-se vínculos entre o que se passa na escola e com o que se vive, considerando outros fatores que influenciam, como o tratamento da Ciência sem padronizações exacerbadas e demonstrando-a como atividade humana, cabendo ao professor o papel de mediador de conhecimentos, sendo necessário entender os aspectos teóricos, metodológicos e didáticos para conseguir de fato possibilitar um processo que permita ao aluno desenvolver-se ao longo dos anos na escola na perspectiva de contextualizar os ensinamentos da escola com a vida particular (KATO; KAWASAKI, 2011).

Ao encontro desses anseios, a questão que orienta a pesquisa é: quais as concepções de contextualização no ensino e como esta acontece, na prática, entre os professores de Biologia do Ensino Médio que atuam em escola no campo?

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa de cunho qualitativo busca a compreensão de uma realidade que foi construída de modo social, portanto, interessa-se principalmente em entender os fenômenos que constituem essa realidade, tendendo a um cunho mais observacional em que o pesquisador se apresenta como participante não-neutro (FIRESTONE, 1987 apud APPOLINÁRIO, 2006). Para tanto, a metodologia de coleta envolveu quatro etapas: 1) Revisão bibliográfica; 2) Delimitação do universo e da amostra; 3) Entrevista Semi-estruturada aberta e observação; 4) Análise dos dados.

No levantamento bibliográfico procurou-se por trabalhos com ideias e dados de outros pesquisadores em torno do assunto EC e contextualização no ensino. Dentre os referências, coletou-se os da última década, pois é nesse período que se voltam os olhares ao campo com maior ênfase, apesar de alguns autores já manifestarem essa preocupação nos anos anteriores, a exemplo disso, Sud Mennucci em seu livro “A crise brasileira da educação” publicado em 1930, em que defende um ensino diferenciado para as crianças do campo e das áreas urbanas, ele já manifestava preocupação com a formação do professor que lecionaria no interior. Se utilizou a partir da intenção

da pesquisa, o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, diretrizes, resoluções e cadernos.

A pesquisa deteve-se em dois professores de um colégio, localizado no interior do município de Realeza, que pertence ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão – PR. Houve em primeiro momento indicação do Núcleo das escolas que pudessem participar da pesquisa, depois seleção na qual seria pesquisada e contato com a direção. Em um primeiro momento, três escolas seriam contempladas, contudo devido a greve dos professores estaduais, a realização de entrevistas e observações foi possível somente em uma delas.

Na instituição pesquisada as aulas de Biologia são divididas entre dois professores, identificados por Professor de Biologia da Educação no Campo-PBEC1 e PBEC2. No primeiro caso, PBEC1, formou-se em Ciências Biológicas, realizou duas pós-graduação, uma na área específica de Biologia: Bioquímica e Morfologia e outra em Ciências de modo geral, aplicação da Ciência no Cotidiano da Escola. Atua na escola do campo há 18 anos, no ensino fundamental e médio. Já PBEC2 formou-se em Ciências Biológicas, atuando na EC a um ano e desenvolvido uma especialização, em EC.

Na etapa seguinte foi a realização de entrevista semi-estruturada aberta, que consiste em esquema básico, não apresenta algo padronizado e carece de cuidados, como: qual será a sequência das indagações e se as dúvidas permitem adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). O registro das falas dos professores ocorreu por meio de áudio, sendo posteriormente transcrito constituindo o material empírico em análise

Após esse momento, ocorreram as observações, que possibilitaram ao pesquisador ver e analisar o seu campo de atuação, na intenção de reiterar as hipóteses ou ainda descobrir algo novo, é um método difundido em pesquisas em sala de aula (OLIVEIRA, 2010). Realizaram-se observações de duas aulas de cada turma do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio na disciplina de Biologia e como forma de registro, utilizou-se do diário e de uma tabela centralizando-se no foco da EC e da contextualização no ensino.

Os dados coletados nas entrevistas e observações, tiveram a análise fundamentada pela Análise Textual Discursiva-ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2006) que segue alguns passos fundamentais: desmontagem do texto; estabelecimento de relações/categorização e captação do novo emergente.

Em atenção aos princípios da ética na pesquisa, o projeto desenvolvido foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UFFS, e os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise que segue está pautada em categorias da formação/capacitação, organização/orientação, dificuldades e possibilidades da profissão professor na EC, sendo que para os movimentos sociais, a luta na EC significa: [...] pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar dessa forma, em uma perspectiva de classe, a questão da política educacional” (PARANÁ, 2010, p. 53). Além do que: “O papel da contextualização tem recebido diferentes interpretações, a partir dos documentos oficiais [...] se trata de uma categoria central na reforma do sistema educacional brasileiro” (PIERSON, et al. 2013, p.629).

Um dos focos da pesquisa é entender a concepção da contextualização no ensino de professores de Biologia que atuam na EC local, bem como delinear se na prática existe uma efetivação dos discursos, além de apontar limites e possibilidades manifestados no decorrer do estudo.

3.1 Concepções da Contextualização no Ensino da EC

Após as transcrições e análises das falas obtidas em entrevistas semi-estruturada aberta, organizou-se os dados relativos a concepção de contextualização no ensino na EC dos PBEC envolvidos nessa pesquisa. Ao ser questionada sobre o que o termo contextualização fazia lembrar, PBEC1, concedeu a seguinte resposta:

[...] Tudo que você trabalha tem que servir pra eles pra alguma coisa, eles tem que saber pra que eles vão usar, se eles convivem com isso, se tá dentro da **realidade** deles, se eles têm alguma possibilidade de melhorar isso, de agir, de interferir sobre isso, **contextualizar** é isso. Tem que relacionar com o meio, enfim não tão só especificadamente assim com o meio dele, mas com o que existe em nossa volta, enfim com a **comunidade**, com a cidade, com o mundo [...] (137-139) (grifos nossos).

A fala permite diferentes análises, uma delas refere-se a realidade, numa visão que está para além daquele contexto em que o aluno está inserido, enfatizando a importância dos alunos expandirem horizontes e entenderem tanto o contexto local, regional, nacional e até mesmo o mundial, é um despertar para crescer como indivíduo. Nessa perspectiva, a educação é uma maneira de interferir no mundo, que possibilita conhecer o novo, o diferente, de integrar com novas culturas e pessoas. É importante permitir que o educando possa construir sua autonomia, visto que é por meio de tomadas de decisões, que ocorrem as interferências no mundo, mudando assim, pontos estratégicos da sociedade, como por exemplo a economia e as relações humanas (FREIRE, 1996).

A fala de PBEC1 remete às questões de autonomia, que começam a se desenvolver na família e se ampliam nos espaços da escola e do educador que ao mediar as práticas está

possibilitando este processo que tem por base as questões da moral que auxiliam nesse ganho da autonomia que: “permite que as pessoas sigam normas da sociedade, respeitando os outros nos seus direitos, porém possibilita, também, uma leitura crítica do que ocorre à sua volta” (CARVALHO; ALMEIDA, 2001, p. 188).

A autonomia pode estar vinculada as atividades realizadas em conjunto com a comunidade. A relação da escola com o entorno pode ocorrer pelos diálogos e confiança entre os sujeitos, uma vez que haveria compartilhamento de saberes, oportunizando voz e vez para que nas conversas se entenda as necessidades de ambas as partes (escola e comunidade) e desenvolver estratégias de como trabalhar nisso (BEZERRA, 2010; SILVA; MENIN, 2005). Tal perspectiva é reforçada em Cadernos Temáticos do Paraná, que sugerem: “Investigar a comunidade é um exercício que pode revelar um conjunto de características, elementos da vida cotidiana, que quando articulado com os conteúdos escolares podem contribuir muito para valorizar as especificidades locais [...] (PARANÁ, 2010, p. 67).

Ao questionar PBEC2, sobre a contextualização no ensino e o que isso a fazia lembrar, o uso de palavras-chave serviram como tentativa de expor sua concepção acerca da temática:

[...] **contextualizar**, não sei como que eu vou te dizer agora. **Contextualizar**, falar, criar formas é, achar uma maneira diferente de o aluno entender, é uma forma de trazer algo mais complexo, pro mais simples, não deixando de usar o complexo [...] (110-112) (grifos nossos).

Nessa fala, percebe-se certa confusão na organização das ideias expressas e sobreposições de definições, PBEC2 relata um exemplo mais voltado à transposição didática do que da contextualização no ensino, como sugerem Neves e Barros, (2011): “O estudo da transposição didática fornece explicações sobre o caminho realizado pelo saber desde sua elaboração científica até sua chegada em sala de aula como saber ensinado” (p. 103). Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) a intenção da contextualização é promover aprendizagem significativa, para que de fato exista uma relação entre o estudante e o objeto estudado, retirando assim o aluno da passividade ao longo da transposição didática que carece de cuidados, pois: “contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade” [...] (BRASIL, 2010, p.91).

3.2 Na prática, como a contextualização no ensino se desenvolve

Para tal tópico, usar-se-á além das entrevistas as observações feitas em sala de aula em que PBEC1 e PBEC2 atuam. Ao pensar nas aulas, os professores contaram como a contextualização comparece no ensino e de que forma é desenvolvida nesse espaço. Na visão de PBEC1 isso

acontece na maioria das vezes, conforme exposto a seguir:

[...] a Biologia é muito rica pra você fazer isso é difícil algum assunto que você não consiga **contextualizar**, porque tudo você usa, e o que você não usa, tá em você, então, é automático, você está usando mesmo sem saber, então acho que fica fácil de fazer essa **contextualização**, então praticamente todos os assuntos você vai lá pra um lipídio, proteína, quando você fala que isso é comida, então você já **contextualizou**, ele sabe o que é pão, macarrão, má não sabe o que, então você vai dar a parte científica daquilo que ele já convive, já usa, que ele já conhece (151) (grifos nossos).

Nessa fala, percebe-se que há uma preocupação na exemplificação dos conteúdos, usando-se de fatos do cotidiano para demonstrar isso, porém essa colocação pode provocar equívocos se trabalhado de forma pontual/específica. Uma vez que ao estudar fatos ou situações do cotidiano corre-se o risco de “recair numa análise de situações vivenciadas por alunos que, por diversos fatores, não são problematizadas e conseqüentemente não são analisadas numa dimensão mais sistêmica como parte do mundo físico e social” (WHART, et al. 2013, p. 85).

PBEC2 ao expor como desenvolve a contextualização em sala de aula, defende que esta aconteça mesmo que tenha que lançar mão do uso de analogias:

“ [...]as vezes tu fala alguma coisa e os alunos não entendem o que é, então vai ter que usar a linguagem deles, pra eles ou até mesmo usar uma analogia [...] Eu acho que acontece **contextualização** quando o aluno entende ou quando ele consegue me responder o que eu quero, não exatamente na prova [...] quando eu pergunto alguma coisa que ele fica com aquela cara lá de que não sabe de nada é porque não ocorreu essa **contextualização** (114-124) (grifos nossos).

Acredita-se que limitar tais compreensões e representações de analogias obstaculizam a compreensão conceitual, por acomodar o pensamento, em vez de direcionar os processos de conhecimento para uma significação conceitual coerente com as explicações escolares. É importante ter uma visão crítica sobre o ensino, em que as explicações limitam-se à introdução de analogia e metáforas que, em vez de propiciar avanços nas compreensões conceituais permanecem nas formas familiares de conhecimento, típicas ao conhecimento cotidiano constituindo obstáculos à construção dos conhecimentos escolares (WIRZBICKI, 2010).

Além disso, na fala de PBEC2, a manifestação da contextualização deveria acontecer pelas respostas corretas dos estudantes quando estes fossem indagados. Nesse ponto, se pode discutir as formas de avaliação ou os métodos que diriam de fato se o aluno assimilou o conhecimento. Alguns princípios na avaliação são importantes, tais como conceber a avaliação como projeto futuro, entendendo que o valor da nota é uma questão arbitrária e subjetiva, deveria também considerar as falhas, dificuldades e os acertos uma vez que a classe apresenta uma heterogeneidade de indivíduos que trabalham em diferentes ritmos (SILVA, et al. 2010).

3.4 Concepções e práticas dos PBEC contempladas nas observações

Em complemento as entrevistas ocorreram as observações nas turmas do ensino médio, sendo consideradas as anotações do diário e dos pontos verificados por meio da tabela 01.

Tabela 01: Sistematização das observações de PBEC 1 e 2.

Itens	Sim	Não	Comentários
Envolvimento dos alunos na aula	x	Qq	São inserções pontuais, quando questionados ou na correção das atividades.
Variedade de recursos didáticos	x		Quadro, questões no caderno ou folhas, slides e oralidade.
Exemplos do cotidiano são mencionados?	x		Exemplificação usando palavras conhecidas como feijão (anemia), termômetro, coagulação do sangue, hipotireoidismo, banana (câimbras), massas/pães, mula, cachorro, inseticidas, plantas.
A aula ocorre em diferentes espaços?		xSó	Só na sala.
Algum experimento foi trabalhado?		x	

Desse modo, constatou-se que todas as aulas aconteceram no espaço da sala de aula, os recursos didáticos voltaram-se ao livro e slides, usando-se da explicação oral e questionamentos pontuais como metodologia para explicar os conteúdos. Como fonte de relação com o cotidiano, apelando para a citação de exemplos em alguns momentos, mas de forma específica e pontual.

Não basta ter um discurso contextualizado, um currículo coerente exige olhar a sociedade além dos padrões estabelecidos, considerando todos os problemas enfrentados por diferentes pessoas, revelando o que de fato ocorre na localidade/região, contemplando as diferenças e os saberes variados, contudo essa prática necessita do envolvimento de políticas públicas e do desenvolvimento social (MENEZES; ARAUJO). Nesse quesito, como aponta o PCNEM:

“A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade” (BRASIL, 2000, p. 22).

Nesse sentido, percebe-se uma necessidade de reorganização curricular atrelada ao modo como a contextualização no ensino será trabalhada pelos professores e a escola de modo geral, para assim efetivar uma EC “que garanta aos povos do campo a escola no lugar onde vivem e com uma proposta pedagógica construída com sua participação, que articule aos saberes universais historicamente construídos, a história, a cultura, os saberes e a realidade dos povos do campo” (CALDART, 2010, p. 45).

4 FINS QUE REVELAM O DESEJO DE CONTINUIDADE

Considerando os pareceres LDBEN, DOEBEC, PCNEM e orientações de forma geral e averiguando-se as datas das referências é possível perceber que a preocupação com a formação de professores que possam atuar em escolas do campo é recente, bem como a definição conceitual e da prática acerca de contextualização no ensino.

Analisando-se as falas e as observações percebe-se a carência em pensar possibilidades do trabalho interdisciplinar. Para os PCNEM a contextualização e a interdisciplinaridade são complementares, visam um currículo coeso que atenda as necessidades do mundo de trabalho e da cidadania, promoção da autonomia, flexibilização aos desafios, entender as questões científicas e tecnológicas e relacionar assuntos teóricos com a prática (BRASIL, 2000).

É pertinente assim, [...] “investir em projetos político-pedagógicos que contribuam com a ação cidadã consciente e responsável” (BEZERRA et al. 2010, p.281). Além disso, pensar em propostas para envolver a comunidade, que engloba além das pessoas, as instituições, os espaços em torno da escola, mesmo compreendendo que a expansão dos limites é algo visível nos tempos de globalização, mas que o trabalho local ainda faz toda a diferença (SILVA; MENIN, 2012).

Na intenção de potencializar ações voltadas à EC, houve a criação de cursos que objetivam a formação de professores com uma visão ampla e diretamente associada a essa realidade. Essa perspectiva é contemplada a medida que universidades regionais ofertam cursos de formação específica na área do campo, a exemplo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (RECH, BORGES, 2011). Destaca-se que a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), formada em 2010, como fruto da luta dos movimentos sociais, possui em um dos *campi* o curso específico de Educação no Campo, além de comportar diferentes licenciaturas que permitem aos acadêmicos adentrar em estudos de ensino, pesquisa e extensão acerca da EC, como esse trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do trabalho versou em expandir os horizontes a respeito da EC e da contextualização no ensino, nos discursos dos documentos oficiais que regem a EC é evidente a preocupação em relacionar a realidade do aluno com os conhecimentos científicos, na intenção de proporcionar uma aprendizagem significativa, respeitando o campo e os sujeitos como fontes de saber compreendendo que por meio de um currículo contextualizado essa manifestação se concretizaria.

Para perceber se na prática a contextualização acontece, a pesquisa analisou dados das entrevistas e observações com os PBEC, das análises evidenciaram-se alguns equívocos ao definir e

aplicar a contextualização no ensino, o que revela que estudos e avanços no campo teórico estão associadas ao lado prático, aqui se aponta a necessidade de estabelecer parcerias com os centros que se preocupam com a educação básica, como a UFFS.

É fato que a proposta não foi julgar ou desmerecer os trabalhos que são realizados, mas um alerta sobre a formação inicial e continuada dos professores que necessitam estudar as possíveis atualizações de conceitos. Além disso, existe a preocupação em retomar os objetivos que levaram a criação da EC, na intenção de promover o sentimento de pertencimento ao local em que se vive e com vontade de entendimento ou mudança da realidade.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad.Cedes**, Campinas [online], v.27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 ago. 2014.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.
- BEZERRA. Z. F.; et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, [online]. Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a16n37.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2015.
- BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.
- _____. **Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 15 out. 2014.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2015.
- _____. **PARECER Nº 36/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.
- _____. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE JUNHO DE 1998**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- _____. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde** [online]. 2009, v.7, n.1, pp. 35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 26 abr. 2015.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

CARVALHO, J.C.B; ALMEIDA, S.F.C. Desenvolvimento moral no ensino médio: Concepções de professores e autonomia dos alunos. **Psicol. Argum** [online] v.29, n.65, p. 187-199, abr./jun. 2011. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=4598&dd99=pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

JESUS, S. M. S. A. de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Org). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**, n 5. Brasília, DF. 2004. p. 63-73. Disponível em:< www.gepec.ufscar.br>. Acesso em: 16 set. 2014.

KATO, D. S.; KAWASAKI.C.S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências.**Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/03.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2014.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MENEZES, A. C. S. & ARAÚJO, L. M. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. Disponível em: <<http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

MENNUCCI, S. **A Crise Brasileira de Educação**. Versão para eBook eBooksBrasil/eBooksLibris. Fonte digital. 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducao.html>>. Acesso em 25 de jun. 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M do C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

NEVES, K.C.R; BARROS, R.M.O. Diferentes olhares acerca da transposição didática. **Investigações em Ensino de Ciências** [online] v.16(1), pp. 103-115, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID256/v16_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

OLIVEIRA, A.A de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**. Vila Velha, n. 4. Jan./Jun. 2010. p. 22-27. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/04/OBSERVA%C3%87%C3%83O%20E%20ENTREVISTA%20EM%20PESQUISA%20QUALITATIVA%20-%20almir%20almeida.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **II Caderno Temático da Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PARANÁ. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo de Flor da Serra. Secretaria de Educação do Paraná. 2011.

PIERSON, A.H.C; TOTI, F.A.; SILVA, L.F. A contextualização como estruturante curricular na educação em ciências: uma discussão a partir dos documentos oficiais brasileiros e artigos especializados. In: IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. p. 628-632. 2013. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_1103.pdf>. Acesso em 18 abr. 2015.

RECH, R. BORGES, G.S. Educação do campo no sudoeste do Paraná: possíveis cenários. **Synergismus scyentifica** [online]. UTFPR, Pato Branco, 06(1), 2011. Disponível em: < revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/download/1296/828 > Acesso em: 18 set. 2014.

SILVA, C.CM.; MENIN, M.S.S. Análise das relações entre escola, comunidade e educação moral. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1322/378>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SILVA, J.F; HOFFMANN, J; ESTEBAN, M.T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VERDÉRIO, A.; BORGES, L.F.P.; SILVA, J.Z. A Educação do Campo e a Educação Popular. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1662/185>>. Acesso em: 23 set. 2014.

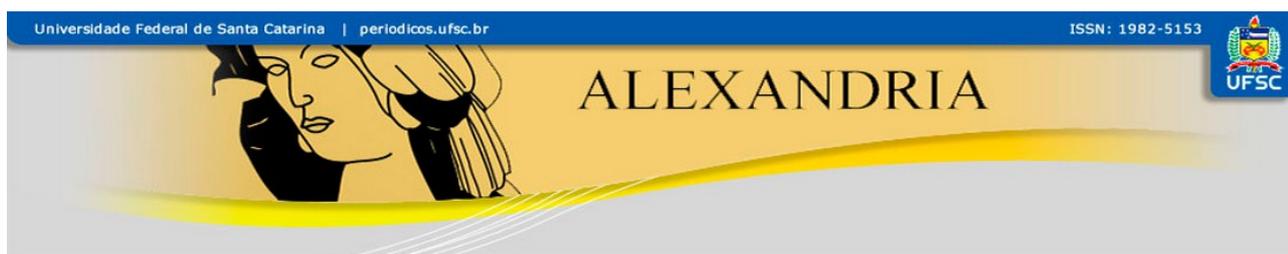
WHART, E.J; SILVA, E.L.; BEJARANO, N.R.R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química nova na escola**, v. 35, n. 2, p. 84-91, maio, 2013. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/04-CCD-151-12.pdf>. Acesso em 05 maio 2015.

WIRZBICKI, S. M. **Abordagens e reflexões sobre a significação conceitual de energia em espaços interativos de formação de professores**. 2010. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2010.

JÉSSICA PAULETTI – Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Bolsista PROICT/UFFS e membro do grupo de pesquisa (Trans)formação inicial, permanente e contínua de professores: Processos teóricos-metodológicos da ensinagem (TRIPEC).

SANDRA MARIA WIRZBICKI – Doutoranda em Educação nas Ciências no Programa de Pós-Graduação Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui Mestrado em Educação nas Ciências e graduação em Ciências Licenciatura Plena Habilitação Biologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005). A dissertação de mestrado intitula-se: Abordagens e Reflexões Sobre a Significação

Conceitual de Energia em Espaços Interativos de Formação de Professores. Atualmente é professora na área do Ensino de Biologia no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, no campus de Realeza/PR.



Submissões

- » [Submissões Online](#)
- » [Diretrizes para Autores](#)
- » [Declaração de Direito Autoral](#)
- » [Política de Privacidade](#)

Submissões Online

Já possui um login/senha de acesso à revista Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia?

ACESSO

Não tem login/senha?

ACESSE A PÁGINA DE CADASTRO

O cadastro no sistema e posterior acesso, por meio de login e senha, são obrigatórios para a submissão de trabalhos, bem como para acompanhar o processo editorial em curso.

Diretrizes para Autores

Os artigos devem ser inéditos e caso a recepção do manuscrito não seja confirmada após uma semana os autores devem entrar em contato com o editor. Na submissão se deve fazer a indicação da seção em que se enquadra o artigo.

Os artigos serão publicados em português, espanhol ou inglês, com resumos em português e inglês.

Os originais devem ser digitados em Word for Windows, ou software compatível, usando fonte Times New Roman tamanho 12, e espaço entrelinhas de 1,5. O limite é de 10.000 palavras, incluídos gráficos, tabelas e referências bibliográficas. Devem conter ainda um resumo do trabalho, com no máximo 150 palavras, bem como até cinco palavras-chave alusivas à temática do trabalho, em português e em inglês. Caso necessário, assistência para a elaboração do resumo em português poderá ser fornecida pelos editores.

Na folha de rosto deve constar o título do artigo, o nome de todos os autores, a afiliação institucional dos mesmos, e o endereço completo (endereço da instituição (rua/avenida, número, cidade, CEP, estado e País), incluindo o e-mail dos autores com quem será mantida a correspondência. Abaixo devem vir os resumos e as palavras-chave. Na primeira página do texto deve constar o título completo do artigo, seguido do corpo do mesmo. As páginas deverão ser numeradas no rodapé centralizado. Solicita-se aos autores inserir um resumo de 200 palavras dos seus currículos no final do manuscrito. No entanto, no corpo do texto os autores devem eliminar marcas que conduzam à sua

identificação, enquanto o trabalho estiver em avaliação.

Após o recebimento dos pareceres, os autores devem retornar o artigo no prazo estipulado pela editoria, com as alterações sugeridas, se for o caso. Os autores deverão apresentar uma justificativa circunstanciada no caso do não atendimento de alguma sugestão. Após a aceitação para publicação, as provas serão enviadas para correção e deverão ser devolvidas no prazo estabelecido. Quaisquer erros encontrados após a correção das provas serão de responsabilidade dos autores.

As referências bibliográficas no texto devem obedecer ao seguinte formato: Um autor: Netto (2001); dois autores: Motta-Júnior e Lombardi (2002); três ou mais autores:

Ramos et al. (2002). No caso dos nomes dos autores fazerem parte da frase, apenas o ano da publicação deve vir entre parênteses. Se os nomes dos autores forem colocados entre parênteses, deverão estar em caixa alta, como: (MONTEZUBA, 2006). Quando houver, no mesmo ano, mais de um artigo de mesma autoria, acrescentar letras minúsculas após o ano, conforme o exemplo: (DAVIDSON, 2000a; 2000b). Quando houver mais de uma citação dentro de um mesmo parêntese, estas devem ser colocadas em ordem cronológica. Exemplo: (GIRARD, 1984; GROVUM, 1988; STEINDEL et al., 1993; DE TONI et al., 2000). Apenas referências que aparecem no texto devem constar na lista de referências.

As citações indiretas não precisam indicar as páginas consultadas. Por exemplo: "De acordo com Moraes (2007) nossas observações são orientadas pelos conhecimentos que já possuímos". Já as citações diretas, até três linhas, devem estar no texto entre aspas duplas. Quando as citações diretas tiverem mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor (11) e sem aspas. A referência deve aparecer com a página da citação, separa por vírgula após o ano. Por exemplo: (MORAES, 2007, p. 197). As transcrições na análise de dados devem seguir as mesmas orientações de formatação das citações diretas

Os autores devem aparecer na lista, ao final do texto, em ordem alfabética, conforme os exemplos abaixo:

- Livros

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

- Artigos em periódicos

BORUCHOVITCH, E.; MEDNICK, B. Causal attributions in Brazilian children's reasoning about health and illness. Revista de Saúde Pública, v. 34, n. 5, p. 484-489, out. 2000.

- Teses e dissertações

RICARDO, E.C. Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos parâmetros curriculares nacionais a uma compreensão para o ensino das

ciências. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

- Eventos

VILLANI, A.; ARRUDA, S. M.; LABURU, C. E. Perfil conceitual e/ou perfil subjetivo? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 3., 2001, Atibaia. Anais... Atibaia, 2001. 1 CD-ROM.

- Capítulos de livros

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papyrus, 2001. p. 109-132.

- Artigos na rede

WAGNER, C. D.; PERSSON, P. B. Chaos in cardiovascular system: an update. *Cardiovascular Research*, v.40, p. 257-64, 1998. Disponível em: <<http://www.probe.br/science.html>>. Último acesso em: 20 jun. 1999.

Obs.: Os autores devem verificar se todos os urls citados no texto estão ativos.

Sobre ilustrações, tabelas e notas:

- Ilustrações e tabelas

As ilustrações (figuras, fotografias, desenhos), e as tabelas devem ser inseridas no corpo do texto, no melhor local após o final do parágrafo em que foram citadas pela primeira vez. Elas devem ser em branco e preto, ou tons de cinza, com boa qualidade de visualização em html. Ilustrações e tabelas devem ser numeradas com algarismos arábicos de acordo com sua seqüência no texto, sendo que este deve incluir referências a todas elas. Elas devem ter um título breve e auto-explicativo. Informações adicionais, necessárias à compreensão, devem ser dadas em forma de nota abaixo do título.

- Notas

Devem ser de fim de página, numeradas, sucintas e usadas somente quando estritamente necessário.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos), as instruções disponíveis em [Assegurando a avaliação pelos pares cega](#) foram seguidas.

Declaração de Direito Autoral

Os autores que submeterem e tiverem seus artigos aprovados para publicação em ALEXANDRIA estão cientes de que garantem a este periódico que a publicação é inédita - condição expressa nas Diretrizes para autores para a submissão do trabalho.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Santa Catarina. Brasil.